استناد به این مقاله: نیکبخت، الهام ؛ عبدخدائی، سعید؛ حسن‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳ (۲)، ۹۴-۸۱.

اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان

الهام نیکبخت[۱]، محمد سعید عبدخدائی [۲]، حسین حسن آبادی [۳]

دریافت: ۱۳۹۱/۶/۳۱ پذیرش: ۱۳۹۳/۶/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر روش واقعیت درمانی به شیوه گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بود. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون – پس آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه آماری پژوهش؛ شامل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۵ شهر مشهد بودکه در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ حداقل در یکی از دروس خود نمره قبولی نگرفته و برای شرکت در کلا سهای جبرانی ثبت نام کرده بودند. از بین ۱۵۰ دانش آموزی که داوطلبانه به پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سلومون وراث بلوم (۱۹۸۴) و انگیزش تحصیلی دانش آموزی عبدخدائی (۱۳۸۷) پاسخ داده بودند، ۲۰ دانش آموز که بیشترین نمره را از پرسشنامه اهمال کاری وکمترین نمره را از پرسشنامه انگیزش تحصیلی کسب کرده بودند به عنوان حجم نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند.گروه آزمایش ۸ جلسه روش واقعیت درمانی را دریافت کردند. داده ها با روش تحلیل کوواریانس تحلیل شد و نتایج نشان داد که؛ مداخله با واقعیت درمانی به شیوه گروهی به طور معناداری موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی گردید اما، بر افزایش انگیزش تحصیلی تاثیر معناداری نداشته است .

کلید واژه ها: *واقعیت درمانی، انگیزش تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی*

---

[۱]. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

[۲]. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد ، Abdkhoda@um.ac.ir

[۳]. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه:

اهمال کاری تحصیلی[۱] و انگیزش تحصیلی[۲] دانش آموزان به عنوان عوامل پیش بینی کننده کیفیت کار آنها در مدرسه و چگونگی اجتناب یا استقبال از تکالیف محسوب می شود(سمسون و پچی [۳]، ۲۰۰۹). به عقیده سولومون و راث بلوم[۴] (۱۹۸۴) در اهمال کاری تحصیلی، مطالعه دروس به آخرین لحظات باقی مانده به زمان امتحان موکول شده و میزان آن نیز کمتر از میزان برنامه ریزی شده است. پژوهش ها به دنبال عوامل موثر بر آن به رابطه بین انگیزش درگیر شدن در تلاش های درسی و اهمالکاری تحصیلی دست یافتند (روساریو،کاستا، نانز و پیندا[۵]،۲۰۰۹). به عبارتی رفتار اهمالکارانه ممکن است نتیجه عوامل انگیزشی باشد و انگیزه اجتناب از مسئولیت، یک جهت گیری عاطفی برای کنار آمدن با برخی موقعیت ها در نظرگرفته می شود. دلایل فرد اهمالکار معمولا تلاش برای فرار از مسئولیت است(الیس و نال[۶] ، ۱۳۸۲). از آنجا که هر دو این عوامل (فقدان انگیزش تحصیلی و وجود اهمال کاری تحصیلی) ارتباط نزدیکی با کسب موفقیت تحصیلی دارند، متخصصان درپی درک بیشتری از این عوامل و حل و فصل آنها هستند. اثرات نامطلوب بی انگیزگی و اهمال کاری که خود ناشی از عوامل بسیاری می باشد، آشکار است. از این رو لزوم پرداختن به روش هایی که بتواند در حل این مشکل موثر باشد کاملا احساس می شود.

رفتارگرایان معتقدندکه انگیزش واهمالکاری با تقویت کننده ها و پاداش های محیطی ارتباط دارند(ادکینز و همکاران [۷] ، ۲۰۰۵). واقعیت درمانگران انگیزش را در ارتباط با نیازها بررسی می کنند و معتقدندکه بی انگیزگی افراد می تواند ناشی از اعتقاد به عدم ارتباط موضوعات مختلف با نیازهایشان باشد (ویلر[۸]،۲۰۰۴) . دسی و رایان[۹] (۲۰۰۰) برای بررسی انگیزه دانش آموزان نظریه خودتعیینی[۱۰] را مطرح می کنند. نظریه شناختی بر این باور است که از طریق راهبردهای متعدد یادگیری می توان در افراد اهمالکار رفتار سازگارانه تر وکارآمدتر را ایجاد نمود و از این طریق به کاهش رفتار تعللی کمک کرد (شهنی ییلاق

[1] Academic Procrastination
[2] Academic Motivation
[3] Simpson & Pychy
[4] Solomon & Rothblom
[5] Rosario, Costa, Nunes,Pienda
[6] Elis &Noul
[7] Adkins& Romano& Helmick& Wallace& Carey
[8] Weiler
[9] Deci & Ryan
[10] self determination

و همکاران، ۱۳۸۵). ژو[۱](۲۰۰۸) دلیل عمده تعلل را دشواری تکلیف و تنفر از انجام تکلیف می داند و مدعی است انگیزه آنی، نقش مهمی درکاهش رفتار اهمال کاری ایفا می کند و برای کاهش تعلل، ترکیبی از نظریه خودکنترلی و نظریه ارزش انتظار را مورد توجه قرار می دهد. نظریه ناهمگنی نیز برای غلبه بر تعلل تلاش می نماید تا فاصله خود واقعی و خودآرمانی (که در افراد تعللی خیلی زیاد است) را کاهش دهد(شهنی و همکاران ، ۱۳۸۵). به اعتقاد کیم[۲] (۲۰۰۸) افراد زمانی بیشترین کاهش انگیزه را دارند که احساس کنند کنترلی بر محیط ندارند و رفتار آنها نمی تواند تغییری در محیط ایجاد کند وانگیزش تاحدودی از این باور که افراد می توانند روی محیطشان اعمال کنترل کنند نشات می گیرد. مردم معمولا در تلاش هستند کنترل خود بر زندگی را افزایش دهند. همچنین پنتریج[۳] (۱۳۶۸) معتقد است که رفتار های مدرسه ای همچون انگیزش و اهمالکاری، تحت تاثیر نگرش به مدرسه به عنوان مکانی راحت یا ناخوشایند است و تجارب عاطفی، عاملی تاثیرگذار بر انجام وظایف مدرسه می باشند.

در میان رویکردهای درمانی مختلف، واقعیت درمانی[۴] بیش از سایر رویکردها برای کار با نوجوانان در محیط های آموزشی شناخته می شود(پروچاسکا[۵]، ۱۳۸۱). یکی از مفاهیم عمده در واقعیت درمانی تاکید بر مسئولیت فردی است که از طریق مشاوره یا تدریس به کودکان و نوجوانان کمک می شود تا بتوانند مسئولیت زندگی خود را بپذیرند و از این طریق به طور موثرتری بر زندگیشان کنترل پیدا کنند(استوب و رامبو[۶]،۲۰۰۷). این رویکرد در جهت کمک به کودکان برای برنامه ریزی و متعهد کردن آنها، به برنامه ای که زندگیشان را بهتر خواهد ساخت، سازمان داده شده است. هر وقت مسیر زندگی کودک یا رفتاری که برای حرکت در این مسیر انتخاب می کند به نحو مطلوبی کارساز نباشد، آموزش واقعیت درمانی کمک می کند تا فرد از رفتار کارآمدتر بهره مند گردد(گلسر ،۱۳۸۸). به عنوان نمونه، معلم می تواند به دانش آموزان بفهماند که سخت کوشی و کسب موفقیت در تحصیل برایشان مفید است، و به آنها کمک کند تا حس مسئولیت بیشتری را در موارد مختلف تجربه کنند (پروت و براون[۷]،۱۳۸۳). سنگ بنای اصلی نظریه درمانی گلسر نیز این است که انسان رفتار خود را انتخاب می کند و حتی احساسات نیز با اینکه به طورمستقیم انتخاب نمی شوند اما بازهم برای بودن برگزیده شده اند(وابولدینگ[۸]،

---

[1] Schoo
[2] Kim
[3] Pentreich
[4] reality therapy
[5] Prochaska
6 Stoebe. J., Rambow. A.,
[7] Prout & Brown
[8] Wubbolding

۲۰۰۴). هدف واقعیت درمانی این است که به مردم آموزش دهد چگونه برای مدیریت زندگی خود انتخاب های موثری داشته باشند، و با توسعه توانمندی های خود برای مقابله با تنش ها و مشکلات زندگی آماده شوند(کیم، ۲۰۰۸).

معلمان جزو اولین گروه علاقمند به نظریه گلسر درباره نظم درکلاس؛ بوسیله آموختن مفهوم نتیجه منطقی رفتار به یادگیرنده بودند. آموزش مفاهیم تئوری انتخاب در کلاس های درس، انعطاف پذیری در پاسخ به وقایع زندگی را تسهیل می کند (وابولدینگ ۲۰۰۴). به اعتقاد استوب و رامبو (۲۰۰۷) رویکرد واقعیت درمانی از آن دسته رویکردهایی است که می تواند در زمره رواندرمانی های مدرسه به حساب آید. در این رویکرد روش های مختلفی برای بهبود فضای مدرسه پشنهاد شده است، مانند نشست های کلاسی که در آن بسته به سن دانش آموزان در مورد مسائل مختلف آموزشی و اجتماعی با توجه به اصول واقعیت درمانی بحث های کلاسی صورت می گیرد. تحقیقات نشان می دهند که این جلسات می تواند به کودکان احساس تعلق ببخشد(بالکیس و دورا[1]،۲۰۰۷). همچنین در واقعیت درمانی روش های انضباط آموزی برای کمک به معلمان در اداره کلاس آموزش داده می شود(پروت و براون ، ۱۳۸۳). گلسر اظهار می دارد که نقش معلم در انضباط باید کمک دائمی به دانش آموزان برای انتخاب رفتارهای بهتر باشد (هوات[2]،۲۰۰۱).

به عقیده هوات(۲۰۰۱) واقعیت درمانی می تواند در مدارس راهنمایی و ابتدایی برای دانش آموزان به کار برده شود طوری که آنها بتوانند مفهوم انتخاب و مسئولیت را درک کنند. روند درمان، درواقعیت درمانی از دو جریان اصلی ساخته شده است: اول ایجاد یک محیط امن و قابل اعتماد که به فرد در کشف آنچه که واقعا می خواهد، کمک کند و منعکس کننده آنچه در حال حاضر انجام می دهد باشد، و سپس ایجاد یک برنامه جدید جهت برآورده ساختن نیازهای فرد به شکل موثر در آینده (کیم ، ۲۰۰۵). در این راستا در واقعیت درمانی سعی بر این است تا به مراجعان کمک شود، امیدها و رویاهای خود را کشف کنند و این شامل تشویق مراجعان برای روشن کردن چیزهایی که می خواهند و یا امیدوارند که مشاوره برای آنها فراهم کند می باشد(وابولدینگ، ۲۰۰۴). چرا که گاه خود مراجعان نیز به طور دقیق از این موارد آگاهی ندارند و این مسئله در مورد دانش آموزان نوجوان که در این دوره معمولا نوعی احساس سردرگمی را تجربه می کنند بسیار بیشتر است. در روند درمان مشخص می شود که دانش آموز به چه میزان خود را مسئول وضع فعلی می داند. مراجع باید مشخص کند تا چه حد حاضر است برای تغییر

[1] Balkis & Duru
[2] Howatt

اوضاع تلاش کند. و پس از آن مشخص کند برای رسیدن به این اهداف چه کارهایی را می خواهد انجام دهد. چرا که در واقعیت درمانی مهمترین عامل تغییر رفتار مراجعان تغییر در اعمال خود می باشدکه منجر به تغییر در احساس و تفکر هم می شود. در این مرحله برنامه ای برای تغییر مشخص می شود و دانش آموزان متعهد می شوند که برنامه را اجرا کنند. در تمام مراحل درمان درمانگر تلاش می کند مراجع این مسئله را متوجه شود که مسئول تغییر اوضاع، خود اوست و تنها خود او با انتخاب های متفاوت می تواند به نتیجه متفاوت دست یابد. به اعتقاد بارنس و پاریش[۱]، (۲۰۰۶) از عوامل اصلی انگیزه یا بی انگیزگی دانش آموزان این است که آنها شکست خود را به عوامل بیرونی مانند بخت و اقبال، بدی معلم، یا به عوامل درونی غیر قابل تغییر مانند توانایی ذهنی نسبت دهند. این عقاید می توانند به کاهش فعالیت و اهمالکاری دانش آموزان منجر شود. تاکید واقعیت درمانی بر ارزیابی رفتار خود و پذیرش مسئولیت برای داشتن موفقیت است که می تواند به اینگونه دانش آموزان کمک کند تا درک کنند که فقط تلاش نکردن باعث شکست آنها شده است و در نتیجه احساس کفایت و کنترل آنها نیز دیگر به آسانی از تجربه های شکست آسیب نمی بیند. مسئولیت پذیری متغیری است که رابطه قابل توجهی را با اهمالکاری و همچنین انگیزش تحصیلی نشان داده است و با افزایش آن اهمالکاری کاهش،و انگیزش تحصیلی افزایش می یابد(آلکسندر[۲]،۲۰۰۷ و کری[۳]، ۲۰۱۰).

مفهوم دیگر در واقعیت درمانی، تاکید آن بر روی برآورده شدن نیازهای مراجعین است. طبق نظریه ریان یکی از دلایل بی انگیزگی دانش آموزان عدم ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق است این نیازها معادل نیازهای اصلی در نظریه گلسر است، که تاکید می شود افراد تحت هر شرایطی به دنبال راهی برای ارضای این نیازها می باشند(اسماعیلی و اسلامی، ۱۳۸۹). اگر از دانش آموزان انتظار داریم رفتاری را انجام دهند باید متقاعد شوند که آن رفتار به ارضای یکی از نیازهای آنها کمک می کند. اگر دانش آموزان احساس کنند نیازهای آنها در محیط آموزشی برآورده نمی شود در محیط های دیگری آن را دنبال می کنند و یا دست به رفتارهای ناسازگارانه ای مانند اهمال کاری و اجتناب می زنند(برگر[۴] و همکاران، ۲۰۱۱ و شارف ، ۱۳۸۶).

1 - Barness& Parish
2 - Alexander& Onwuegbuzie
3- Carey
4- Berger & Karabenick &, Stuart

بنابر این با توجه به ارتباط مفاهیم موجود در رویکرد واقعیت درمانی و کاربرد آن با دانش آموزان و محیط تحصیلی، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی رویکرد واقعیت درمانی بر افزایش انگیزش و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان می باشد.

روش :

پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به دخالت در به وجود آمدن داده ها شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون و گروه کنترل می باشد. نمونه آماری این تحقیق از بین دانش آموزان دختر دبیرستانی ناحیه ۵ آموزش و پرورش شهر مشهد که در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ حداقل در یکی از دروس خود نمره قبولی نگرفته و برای شرکت در کلاسهای جبرانی ثبت نام کرده اند، انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه ابتدا آزمون اهمالکاری و انگیزش تحصیلی بر روی ۱۵۰ نفر از دانش آموزانی در یکی از دبیرستان های مرکز تشکیل کلاسهای جبرانی اجرا شد و ازکسانی که کمترین نمره های انگیزش و بیشترین نمره های اهمالکاری را کسب کرده بودند خواسته شد به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کنند. از بین داوطلبان ۲۰ نفری به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. قبل از ارائه متغییر مستقل، هر دو گروه آزمایش و کنترل در مورد میزان اهمال کاری و انگیزش ارزیابی شدند. پس از آن گروه آزمایش طی ۸ جلسه در معرض آموزش واقعیت درمانی گروهی قرارگرفتن، و در نهایت از هر دو گروه با پرسشنامه مشابه پس آزمون به عمل آمد. برای اندازه گیری متغیرهای وابسته تحقیق از پرسشنامه انگیزش تحصیلی عبدخدائی (۱۳۸۷) و پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سلومون و راث بلوم (۱۹۸۴) استفاده شد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی (فرم دبیرستانی) عبدخدایی(۱۳۸۷) برگرفته از هشت نظریه انگیزش در آموزش و پرورش (نیاز پیشرفت، انتظار- ارزش، هدف گرایی، انگیزش توانش، خود ارزشی، خود کارآمدی، اسنادی و انگیزش درونی- بیرونی) است. این پرسشنامه دارای ۵۳ سئوال می باشد و بر روی نمونه ۱۱۲۲ نفری از دانش آموزان پسر شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دبیرستان های دولتی نواحی هفتگانه مشهد در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ ، اعتباریابی و هنجاریابی شده است. پایایی این وسیله اندازه گیری با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی با بررسی عبارت های مقیاس به وسیله چندین متخصص روانشناسی تربیتی و روان سنجی و مشاوران تربیتی در آموزش و پرورش مورد تایید قرار گرفت. روایی ملاکی از طریق ضریب همبستگی نمره فرد در مقیاس ساخته شده با میانگین معدل دو سال گذشته وی ۰/۳۳ و ضریب همبستگی نمره فرد در مقیاس ساخته شده

با میانگین نظرات معلم و معاون دبیرستان ۰/۵۶ به دست آمد که شواهدی بر روایی ملاکی است. همبستگی نمره هر سوال با کل آزمون و همبستگی مولفه های سه گانه شاهدی بر وجود روایی سازه است.

پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شد. مقیاس شامل ۲۱ گویه است.

افزون بر ۲۱ سؤال ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی" در نظر گرفته شده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۶ بود. اونویوج بوزی[1](۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسش نامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و۰/۷۶ ارائه کرده اند. جوکار و دلاورپور(۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار(KMO) برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه ها با نمره کل آزمون درسطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است. داده های این پژوهش با استفاده از روش تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت.

محتوای ۸ جلسه گروه درمانی نیز به شرح زیر بود:

جلسه اول آشنایی اعضا با یکدیگر و درمانگر: بیان انتظارات اعضا از گروه، بیان قواعد گروه، مشخص کردن تعداد جلسات و اهداف گروه.

جلسه دوم:۱- هر یک از اعضا لیستی از کارهایی که گمان می کردند نمی تواند انجام دهند و اهدافی که نمی توانند به آن برسند را تهیه می کنند.۲- معرفی پنج نیاز اساسی انسان به طور جامع: ما از چه نظر به هم شبیه هستیم و از چه نظر تفاوت داریم؟(درک اختلافات افراد در میزان اهمیت به هر یک از نیازهایشان).

جلسه سوم بررسی تکالیف گذشته: ۱- بررسی این مساله که چه مقدار از آنچه راکه در زندگی می خواهید از آن برخوردارید. (از اعضا خواسته می شود که بیان کنند چگونه نیازهای اساسی شان برآورده می شود؟) ۲-چگونه به خودتان کمک می کنید تا آنچه را که واقعا می خواهید بدست آورید. (طرح و برنامه شما برای برآورده کردن نیازهایتان چیست؟).

جلسه چهارم:۱ – برای به دست آوردن آنچه که می خواهید چه می کنید؟ (آموزش و فهماندن رفتارکلی و انتخاب رفتار خود، ارزیابی توانایی کنترل خویشتن و تقویت جنبه های مثبت خود). ۲- وقتی در مدرسه چیزی را که می خواهید به دست نمی آورید چه پیش می آید؟ توصیف و بیان جهان عینی و واقعی ۳- می خواهید چه تغییری در وضعیتتان در مدرسه رخ دهد.

جلسه پنجم: ۱- رفتار انسان تحت کنترل درونی است یا بیرونی(بیان و فهماندن مفهوم کنترل درونی و بیرونی) چگونگی کنترل بر رفتار (تهیه فهرستی از رفتارهای تحت کنترل درونی و بیرونی و راهکارهایی برای کنترل بر رفتارها)۲ -آیا زمانی که کاری را درمدرسه به انجام نمی رسانید عذر و بهانه می آورید؟ توضیح اینکه عذر و بهانه راه دستیابی به اهدافمان نیست.

جلسه ششم: ۱- آیا جاده ای که در آن حرکت می کنید شما را به جایی که دوست دارید می رساند. (بیان و فهماندن چگونگی حرکت به سوی خواسته هایمان.) ۲- آیا تصویری که از جهان کیفی خود دارید و آنچه در زندگی می خواهید واقع گرایانه است؟ به آلبوم ذهنی خود که عکس هایی را از زندگی دلخواه و اهدافتان دارید نگاه کنید و ببینید که آیا دست یافتنی است یا خیر؟ از کجا و چه طور می فهمید که شاد و خوشبخت هستید؟ شرکت کنندگان باید متوجه شوندکه برای ارضای خواسته هایشان چه تصمیماتی خوب است؟ کمک به اعضا تا در جهت خواسته هایشان گام های عملی بردارند.

جلسه هفتم:۱- بعد از بررسی مطالب جلسات قبل از اعضا می پرسیم چه کسی راننده ماشین رفتارشان است. به اعضا کمک می شود تا بفهمند آنها خود مسئول ماشین رفتار خود هستند و باید مسئولیت زندگی را بپذیرند. ۲- آیا برای رانندگی در جاده زندگی نقشه راه را به همراه داریم. (لزوم وجود طرح و برنامه ای برای حرکت به سوی خواسته هاو توجه به اینکه خواسته هایمان دست یافتنی اند یا خیر).

جلسه هشتم:۱- چه چیزی می خواهید که هم اکنون ندارید؟ به چه چیزی می خواهید دست یابید؟ آموزش و فهماندن هدف در زندگی و لزوم داشتن هدف برای خود و آنگاه دعوت به تفکر در خصوص چگونگی دستیابی به آن اهداف.۲- تهیه برنامه برای خود برای نیل به اهداف بدون آنکه باعث ناکامی دیگران در رسیدن به اهدافشان شویم. برنامه تهیه شده باید مشخص، قابل اندازه گیری ، قابل دستیابی ، واقع گرایانه و دارای زمان بندی مشخص باشد.

یافته ها:

به منظور بررسی اثر بخشی واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان، برای دو گروه آزمایش و کنترل ، پیش آزمون و پس آزمون اجرا شد که نتایج آن در جدول (۱) آمده است :

جدول شماره ۱ آماره های توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون اهمالکاری تحصیلی

متغیر	مرحله آزمون	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اهمالکاری تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۱۰	۳۹/۵	۱۳/۰۲
		آزمایش	۱۰	۴۱	۱۱/۴۶
	پس آزمون	کنترل	۱۰	۴۲/۱	۱۰/۳۰
		آزمایش	۱۰	۳۵/۴	۸/۵۶
انگیزش تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۱۰	۱۵۳/۸	۱۳/۰۴
		آزمایش	۱۰	۱۵۲/۲	۱۷/۹۷
	پس آزمون	کنترل	۱۰	۱۴۴/۳	۱۶/۹۸
		آزمایش	۱۰	۱۵۳	۲۰/۴۸

همانگونه که داده های جدول فوق نشان می دهد، میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی آزمودنی ها ی گروه کنترل در پیش آزمون ۳۹/۵ در پس آزمون ۴۲/۱ و میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۴۱ در پس آزمون ۳۵/۴ بوده است

میانگین نمرات انگیزش تحصیلی آزمودنی ها ی گروه کنترل در پیش آزمون ۱۵۳/۸ در پس آزمون ۱۴۴/۳ و میانگین نمرات انگیزش تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۱۵۲/۲ در پس آزمون ۱۵۳ بوده است.

به منظور آزمون معنی داری اثر بخشی واقعیت در مانی گروهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان و برای کنترل اثر پیش آزمون از روش تحلیل کواریانس پس

ازرعایت مفروضه هایش همچون رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته و همگنی رگرسیون استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۲) آمده است :

جدول(۲): نتایج تحلیل کواریانس تاثیر واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان

متغیرها		میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	معنی داری
اهمالکاری تحصیلی	پیش آزمون	۹۳۵/۶۴۱	۱	۲۳/۴۰۳	۰/۰۰۰
	پس آزمون	۲۸۶/۱۹۲	۱	۷/۱۵۸	۰/۰۱۶
انگیزش تحصیلی	پیش آزمون	۲۹۹۰/۵۸۹	۱	۱۵/۰۲۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۴۹۹/۸۸۴	۲	۲/۵۱۲	۰/۱۳۱

همانگونه که نتایج جدول فوق نشان می دهد پس از تعدیل نمرات پیش آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش اثر معنی دار عامل بین آزمودنی های گروه در متغیر اهمال کاری تحصیلی وجود داشت($F_{(۱و ۱۷)}$ = ۷/۱۵۸ ، p = ۰/۰۱۶) اما اثر معنی دار عامل بین آزمودنی های گروه در متغیر انگیزش تحصیلی مشاهده نشد ($F_{(۱و ۱۷)}$ = ۲/۵۱۲ ، p = ۰/۱۳۱) بنابراین رویکرد واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی اثر معنی داری داشته اما بر افزایش انگیزش تاثیر معنی داری را نشان نداده است.

بحث:

نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که اجرای جلسات آموزش واقعیت درمانی گروهی منجر به کاهش معنادار اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان شرکت کننده شده است، اما تاثیر معناداری بر افزایش انگیزش تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ایجاد ننموده است. واقعیت درمانی رویکردی است که توانسته برای مشکلات مختلف مدرسه و مسائل تحصیلی به کار رود و تحقیقات مختلف موثر بودن واقعیت درمانی بر مشکلات مدرسه ای را نشان داده اند. تحقیق کاکیا (۱۳۸۹)

درآموزش مسئولیت پذیری به شیوه واقعیت درمانی در کاهش بحران هویت دانش آموزان موفق بوده است.

شفیع آبادی و همکاران ،۱۳۸۹، تاثیر رویکرد واقعیت درمانی در کاهش اضطراب دانش آموزان را نشان دادند. نتیجه تحقیقات مهربخش(۱۳۸۹) نیز نشان می دهد که مشاوره گروهی با رویکرد گلسر در سازگاری دانش آموزان در حوزه تحصیلی موثر می باشد .همچنین یافته های این پژوهش با پژوهش های الکساندر (۲۰۰۷) و وبلدینگ (۲۰۰۴) و هوات (۲۰۰۱) همسو می باشد.

دراین رویکرد سعی می شود دلایل و انگیزه های دانش آموزان از رفتارهایشان را درک کرده و به آنها کمک شود تا خود رفتارهایشان را ارزیابی کنند و بررسی نمایند که آیا رفتارشان به نتیجه مورد نظر منجر میشود یا نه؟ این رویکرد در واقع ترکیبی از عقاید وجودی و فنون رفتاری است که در آن تاکید زیادی بر مسئولیت پذیری و احساس کنترل وجود دارد که هر دو از متغیرهای شخصیتی می باشند که رابطه مثبتی با انگیزش و رابطه منفی با اهمال کاری دارند. به عبارتی اگر بتوان دانش آموزان را به این باور رساند که آنها تحت هر شرایطی در نهایت خودشان، مسئول برآورده کردن نیازهایشان هستند شاید بتوان امیدوار بود که آنها اهمیت مسائل مختلف پیرامون خود و از جمله مسائل آموزشی را در ارضای نیازهایشان درک کرده، از اهمال کاری به پرهیزند و انگیزش لازم را کسب کنند.

آن طور که نتیجه این تحقیق نشان داد واقعیت درمانی گروهی توانسته اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهد اما در افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان موفق نبوده است. برای تبیین نتیجه به دست آمده در خصوص کاهش اهمال کاری تحصیلی مهمترین مسئله ای که می توان به آن اشاره کرد این است که به عقیده واقعیت درمانگران رفتار غیرمسئولانه، اساس مشکلات افراد است. رفتارغیرمسئولانه متغیری است که همبستگی مثبت با اهمال کاری دارد.

بر اساس نظریه گلسر انسان ها باید مسئولیت خود را برای تغییر بپذیرند و اگر مراجعان تا به حال دست به اقداماتی زده اند که باعث شده در رسیدن به خواسته های خود شکست بخورند حالا باید دست به اعمال متفاوتی بزنند. در روند واقعیت درمانی مسئله ای که تاکید زیادی بر آن می شود این است که افراد در این شرایط باید به قضاوت اخلاقی درباره درستی یا نادرستی اعمال خود بپردازند. ملاک این قضاوت نیز مفید بودن اعمالشان در ارضای نیازهاست و پس از آن اگر اعمال فعلی خود را در ارضای نیازها ناکارآمد تشخیص دادند باید برای رفتارهای جدیدی که آنها را به اهدافشان برساند، برنامه ای مرحله ای همراه با جزئیات طراحی کنند و به آن پایبند باشند.

تبیینی که برای عدم موفقیت واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش دانش آموزان می توان ارائه داد این است که بی انگیزگی دانش آموزان در طی زمان طولانی براثر متغیرهای مختلفی مانند فقدان عزت نفس، نا خودکارآمدی، عدم خودتنظیمی ویا عدم ارضای نیاز به شایستگی شکل گرفته و برای تغییر این باورها به زمان طولانی تری نیاز است اما برای ایجاد تغییر در صفت اهمال کاری، مسئولیت پذیری، تعهد و تاکید بر داشتن برنامه ای برای رفتارهای جدید که واقعیت درمانی گروهی بر آن متمرکز می شود، می تواند موثر باشد.

این نکته را نیز باید در نظر داشت که دانش آموزان به لحاظ شناختی به اهمیت و سودمندی انجام فعالیت های آموزشی پی می برند اما نمی توان انتظار داشت قبل از دیدن بخشی از اثرات مثبت آن در زندگی خود، آن را به عنوان یک باور عمیق ذهنی بپذیرند و برای انجام آن انگیزه لازم را داشته باشند. درواقعیت درمانی تلاش می شود با ایجاد مسئولیت پذیری برای انجام رفتارهای جدیدی که به تجربه های موفق منجر می شود به ایجاد احساس خودکارآمدی یا به عبارتی هویت موفق کمک شود، اما به عقیده گلسر برای اینکه دانش آموزان بتوانند هویت موفق را تجربه کنند باید ثمرات رفتارهای جدیدی که در گروه به آن متعهد شده اند را مشاهده کنند. آنها باید موفقیت را تجربه کنند تا به احساس متفاوتی نسبت به قبل دست یابند. و همچنین اثر این رفتارها را بر ارضای نیازهای اساسی درک کنند. در آن صورت آنها می توانند انگیزش بیشتری برای فعالیتهای مدرسه داشته باشند. بنابراین به نظر میرسد این نتیجه تحت تاثیر کوتاه بودن طول گروه (۸ جلسه) قرار داشته باشد.

چرا که برای مشاهده موفقیت در ارضای نیازهای اساسی و تجربه احساس خودکارآمدی زمان کافی وجود نداشته است علاوه بر این عواملی مانند تاثیرپذیری انگیزش از مسائل مختلف نیز در بدست آمدن این نتیجه موثر است. این تحقیق گروه درمانی های مبتنی بر واقعیت درمانی در سطح مدارس را مفید دانسته و پیشنهاد برگزاری آن را دارد. اهمال کاری و انگیزش تحصیلی هر دو از مشکلات عمده در مدارس است و مداخلات برای بهبود آنها به روش های مختلف انجام شده و تا حدودی موثر بوده است.

منابع

اسماعیلی، مهدی و اسلامی، فرزانه.(۱۳۸۹). نظریه انتخاب و واقعیت درمانی در مدرسه. مجله مشاور مدرسه .دوره ششم(۳۵-۲۵).

الیس، آلبرت و نال، ویلیام جیمز .(۱۳۸۲).روان شناسی اهمالکاری؛ غلبه بر تعلل ورزیدن. (مترجم محمد علی فرجاد). تهران: انتشارات رشد.

پروت،تامپسون و براون،داگلاس.(۱۳۸۳). روان درمانی و مشاوره کودکان ونوجوانان(مترجم حسن فرهی).تهران:انتشارات ارجمند.

پروچاسکا.نورکراس.(۱۳۸۱). نظریه های روان درمانی .(مترجم یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات رشد.

پنتریچ،پل.(۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت.(مترجم مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم.

جوکار، بهرام ودلاورپور، محمد آقا .(۱۳۸۶) .رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پییشرفت.اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهرا.(۸۰-۶۱)

شفیع آبادی ،عبدالله و سدرپوشان،نجمه ودلاور،علی.(۱۳۸۴). تاثیر شیوه واقعیت درمانی به روش گروهی بر کاهش اضطراب دانش آموزان نوجوان دختر.دانش و پژوهش در روان شناسی دانشگاه آزاداسلامی. شماره بیست و پنجم،(۳۴-۲۱)

شارف، ریچارد.(۱۳۸۶). نظریه های روان درمانی و مشاوره. (مترجم مهرداد فیروزبخت). تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.

شهنی ییلاق، منیژه و سلامتی ، سیدعباس و مهرابی زاده ، مهناز و حقیقی،جمال .(۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تاثیر درمان شناختی رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز.مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.سال سیزدهم شماره ۳ .(۳۰-۱)

عبدخدایی،محمدسعید و.سیف،علی اکبروکریمی،یوسف و بیابانگرد، اسماعیل.(۱۳۸۷). تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثربخشی آموزش مهارتهای مطالعه بر افزایش انگیزش تحصیلی . مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (۲۰-۵)

کاکیا،لیدا.(۱۳۸۹). تاثیر مشاوره گروهی به شیوه واقعیت درمانی بر بحران هویت در دانش آموزان دوره راهنمایی. مجله اصول بهداشت روانی.سال ۱۲(۱)،(۴۳۷-۴۳۰)

گلسر. ویلیام.(۱۳۸۸). مدارس بدون شکست. (مترجم). تهران: نشر رشد.

مهربخش،عبدالهادی.(۱۳۸۹).اثربخشی مشاوره گروهی بر مبنای نظریه انتخاب گلسر بر میزان سازگاری دانش آموزان.پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران .

Adkins. L, Romano. J, Helmick.J, Wallace.T, Carey. L.(2005) Study procrastination, achievement, and academic motivation in web-based and blended distance learning, Internet and Higher Education 8 ,299–305

Alexander. E. S., Onwuegbuzie. A. J.,(2007) Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, Personality and Individual Differences 42 , 1301–1310

Balkis.M, Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance.Educational Sciences: Theory & Practice, 7, 376-385

Barness. R., Parish T. S.,(2006) "Drugs" Versus "Reality Therapy"International Journal of Reality Therapy • Spring

Berger. J. , Karabenick.L ., Stuart . A,(2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms, Learning and Instruction 21 , 416-428

Carey .T .,(2010), Choice Theory and PCT: What are the differences and do they matter anyway?, *International Journal of Reality Therapy, 21(2), 23-32.*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11, 227-268.*

Howatt,W,A. (2001). The Evolution of Reality Therapy to Choice Theory. *International Journal of Reality Therapy. Vol XXV, Number 1.*

kim J., (2005).Effectivness of reality therapy program for schizophrenic patients,*Journal of Korean Academy of Nursing Vol. 35, No. 8, 1485 1492*

kim. J.,(2008),Thr effects of a R/Tgroup counselling program on the internet addiction Level and self steem of Internet addiction university students, *International journal of reality therapy*

Rosario.P.,Costa.M.,Nunes.J., Gonzales. ., -Pienda.J.,(2009), academic procrastination: assossiation with personal,school, and familly variables, *The Spanish journal of psychology*

Schoo. A., *(2008).* Motivational Interviewing in the Prevention and Management of Chronic Disease: Improving Physical Activity and Exercise in Line with Choice Theory, *International Journal of Reality Therapy • Spring • Vol.XXVII, number 2*

Simpson W. K., Pychy . T. *(2009)*, Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations., *A Personality and Individual Differences 47 906–911*

Solomon, L. J, & Rothblom, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. Journal of counseling psychology,31,4,503-509.

Stoebe. J., Rambow. A., *(2007)* Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being , *Personality and Individual Differences 42 1379–1389*

Weiler. A., ,(2004), Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory*The Journal of Academic Librarianship, Volume 31, Number 1, pages 46–53*

Wubbolding ,R (2004) A Partial and Tentative Look at the Future of Choice Theory, *Reality Therapy and Lead Management*, *International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 26, No. 3, September*